ALLIAUD, A y ANTELO E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación.* Aique Grupo Editor S.A., Buenos Aires. FRAGMNENTO.

CAPITULO 1 ¿A qué llamamos enseñar?[1]

Estanislao Antelo

Repartir y dar

La enseñanza es lo que mejor caracteriza a nuestro oficio. Sin enseñanza, no tiene mucho sentido hablar de educación. Lo que distingue a un educador de quien no lo es, es la enseñanza. Si bien es cierto que casi todo el mundo puede enseñar cosas, no todos hacen de eso un oficio. ¿Qué cabe en la palabra *enseñanza*? ¿Qué prácticas? ¿Qué agentes? ¿Qué problemas?

Un recorrido inicial por el término *enseñanza* nos depara una versión bien conocida, que hace hincapié en el reparto o en la distribución de diversas cosas. Es "un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otro" (Basabe y Cois, 2007: 126). La definición introduce un vocablo central para la acción educativa —*transmitir*—, pero lo hace sin detenerse demasiado en la diferencia entre los verbos: por un lado, *transmitir*, y por el otro, el aparentemente más ramplón, *enseñar*[2]. Si el intento tiene éxito, la transmisión es lograda. En ese sentido, la transmisión funciona como efecto de una enseñanza. Llevada al extremo, la idea le hace decir a Philippe Meirieu —en su carta dirigida a un joven profesor — que la profesión tiene sentido cuando en una clase, como resultado de una enseñanza, la transmisión se produce. Y acota: "Contra toda fatalidad y a pesar de todas las dificultades objetivas de la empresa, en la dase se produce la transmisión" (2006: 16. El destacado es del original).

¿Qué agentes encontramos en esa definición inicial? Uno que enseña; otro que es destinatario; y algo que se transmite, se da, se pasa. En el enseñar se enseña a otro, la enseñanza siempre requiere de un otro, no existe nada parecido a la auto-enseñanza. En el enseñar, se enseñan cosas, conocimientos, saberes, contenidos; se enseña a jugar a la pelota, a sumar, restar, leer y escribir; se enseña la manera de llegar más fácil a un lugar, una forma de hacer algo, un truco, una melodía, etcétera. Hay en juego, por lo tanto, cierta idea o cierta referencia al movimiento, al traslado o al traspaso, al desplazamiento. Y existen, además, algunas cuestiones cruciales que suelen omitirse. En primer lugar, la enseñanza **es u**n **intento**, una tentativa, un ensayo. Entre la enseñanza y el destino de lo enseñado (dado/repartido), parece haber un hiato, un cierto no saber a priori sobre el resultado del intento. En segundo lugar, la enseñanza entendida como reparto **no parece estar ligada necesariamente ni al bien ni al mal**: es una enseñanza a secas. El intento o la tentativa no son ni buenos ni malos. ¿O hace falta recordar que se puede enseñar a matar más eficazmente? ¿O se olvida que, por ejemplo, la condición necesaria para descontar el 13% del salario docente es el haber aprendido antes, probablemente en una escuela, en manos de una enseñante más o menos olvidada, el porcentaje? En tercer lugar, **no todo lo**

[1] Existe una conferencia que guarda alguna similitud con este texto, dictada a propósito del ciclo de conferencias, publicado en La educación inicial hay: maestros, niños y enseñanzas. Ver Antelo y otros (2007).

[2] Gabriela Diker (2004) realiza un esfuerzo analítico con el fin de mostrar los contactos y las diferencias entre los términos. Básicamente, señala que las diferencias entre transmitir y enseñar se localizan en las expectativas de los agentes, la direccionalidad de la acción, la relevancia del contenido y la sujeción a reglas. Debray (1997) afirma que mientras un periodista comunica, un profesor transmite. Para nosotros, enseñar es
una de las maneras de conjugar el verbo ser. Done qué, cuánto y cómo te han enseñado y te diré quién eres. En el transmitir y enseñar, en ambos casos, cierto que con variaciones, existe algo que se da, se reparte, se distribuye.

que se enseña se aprende y, por último, **lo que se enseña trasciende la intención individual**, en tanto es cada sociedad la que selecciona y reparte, en cada momento histórico, cada contenido particular.

Imitar, seguir, copiar e indicar

Una variación de la versión de la enseñanza que estamos analizando es la que introduce el **ejemplo**. El ejemplo puede ser **moral** o **instrumental**. Puede referirse a lo que uno es o a lo que hace, o a lo que uno sabe hacer independientemente de lo que es. El ejemplo aspira a ser imitado, seguido, copiado.

Desde el punto de vista **moral**, es esa vieja idea de que uno enseña con el ejemplo. En este mismo volumen, Andrea Alliaud reflexiona sobre el lugar del modelo y el ejemplo en la formación de los profesores[3]. Alguien habla de una vida pasada y le otorga un carácter ejemplar. Aquí los verbos trabajan en pos de un estado ideal previamente considerado como distintivo. Didier Eribon (1992: 1 1) abre el prefacio de una hermosa biografía sobre Michel Foucault, con una cita de Norbert Elias en la que se lee: "La muerte no oculta misterio alguno. No abre ninguna puerta. Es el fin de un ser humano. Lo que sobrevive después de él es lo que [les] ha dado a los demás seres humanos, lo que permanece en la memoria de estos". Lo ejemplar de una vida es proporcional al tamaño de lo dado.

Por otro lado, alguien le enseña a otro la técnica del saque de tenis, sacando; o a tejer croché, tejiendo, sin derivar necesariamente de ese acto un comportamiento moral ejemplar. Conocemos la complejidad que inaugura la referencia a lo ejemplar, en tanto **lo ejemplar exige cierta imitación, copia o reverencia. El ejemplo indica un camino para seguir, y conviene no olvidar que enseñar es, en cierta forma, indicar con el dedo.** ¿Qué sería de la educación y de su ambición reformadora sin el dedo índice? El dedo utilizado con fines instructivos define espíritus educativos. Por un lado, en la enseñanza, se puede ver **una dimensión meramente instrumental** de la indicación que uno le da al otro, una indicación de algo que sirve para, relativamente despojada del deseo de mostrar el sitio de lo ejemplar. Por el otro, como destacaremos en este libro, el ejemplo puede erigirse en plan moralizador[4]. Por eso, todavía discutimos con tanto énfasis sobre los modelos y los prototipos que se han de seguir. En otra dirección, conocemos la larga y siempre renovada trayectoria del ejemplo en la formación de los aprendices. Todavía hoy existen numerosos y crecientes aprendizajes que anclan más en lo gestual que en la retórica explicativa del sermón. Los jóvenes enseñantes de pocas palabras que pululan por el terreno de las nuevas tecnologías son una señal para tener en cuenta. La preferencia del geek[5] por el silencio, a la hora de la mostración, es elocuente. Muchos prefieren, incluso, ahorrarse la explicación y hacerlo (con fastidio) por nosotros. "Te indico, pero si no lo entendés, lo hago por vos". El fastidio es menor[6].

Guiar para obrar en lo sucesivo

Cuando se enseña, lo que se reparte son **guías para la acción**. Una de las definiciones más instructivas de la enseñanza es la que la define como guía para obrar en lo sucesivo. Es importante insistir en no perder de vista el aspecto instrumental. No se trata sólo del sermón que indica en qué cosa uno debe transformarse, en el cómo debo ser, sino en cómo debo proceder. El imperativo es el suceso y no, el deber ser. ¿Cómo hago para obrar

[3] Compárese con el capitulo 4 "La maestra modelo y el modelo de maestra".
[4] Compárese con el capitulo 5 "Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia".
[5] Un geek es alguien que ama y usa con habilidad la tecnología, entendida como una forma de vida.
[6] Probablemente, hagan falta nuevos y mancomunados esfuerzos para comprender las continuidades y las mudanzas que parecen multiplicarse interpelando viejos, eficaces y saludables conceptos y prácticas pedagógicas inéditas.

en lo sucesivo? ¿Cómo hago para llegar a...? ¿Cómo hago para escalar una montaña? ¿Cómo, para resolver una ecuación? ¿Cómo, para sacar del instrumento un sonido? ¿Cómo, para enseñar la Revolución francesa? Son preguntas simples, pero instructivas. Se puede arriesgar y afirmar que cada uno puede, por sus propios medios, enfrentarse al enigma de lo sucesivo, instintivamente. Es decir que es posible salir de casa, oler, mirar el sol, las nubes y llegar por primera vez al trabajo o a la cima de la montaña sin extraviarse, usando el instinto; es decir, es posible guiarse sin enseñanzas. Es que la enseñanza nombra algo que, en el resto de las especies animales, está resuelto. En apariencia, los animales desconocen lo desconocido de lo sucesivo; se orientan instintivamente y, por eso, no precisan ser provistos de guías para obrar. Sin embargo, es necesario recordar que la voluntad de guiar no deja de tener sus problemas. Un guía es, entre otras cosas, un Führer. El guía puede ser una pesada carga o la posibilidad de encontrar una salida. Los que hacen de su vida un constante guiar a los otros suelen ser pesados. Al mismo tiempo, un hombre sin guía suele estar en dificultades.

Mostrar, exponer y hacer ver

Una enseñanza se refiere a lo que da señas. Quien enseña hace señas, **señaliza**. Y una seña es un signo de entendimiento. En ese sentido, enseñar es casi como mostrar. "¿No me enseña, por favor, cómo llegar?". "Sí, tome por acá, vaya por allá...". El famoso *insignare* que todos estudiamos alguna vez es, en cierta medida, señalizar o significar, hacer signo, dejar signos, rastros, marcas. Una teoría del reparto de signos siempre es útil para la pedagogía. Pero el reparto exige mostrar o exponer. La enseñanza se conecta con la exposición. Exponer algo, ¿para qué? Para que sea visto y apreciado. No conviene perder de vista la idea de enseñar como exposición, que luego retomaremos. Tampoco es deseable perder de vista la importancia de la enseñanza como señalización. Quizá baste con pensar lo dificultoso que se torna transitar por una vida, un camino, una ruta no señalizada, a oscuras, llena de imprevistos.

Enseñar es además **dejar aparecer**. Ya no es el mismo registro. Dejar aparecer o dejar ver. Dejar ver algo involuntariamente. A veces, se dice: "Mostró la hilacha" o "Mostró las cartas" Es una expresión gráfica del asunto. Involuntariamente, se enseñó algo, en el sentido de mostrar sin querer. Es evidente que hay un montón de cosas que se enseñan sin intención, aunque la enseñanza eso parece ser, por definición, un acto intencional. La innegable vecindad entre intento e intención no debe confundirnos. Lo deliberado de lo intencional no mitiga el carácter tentativo del intento entendido como propósito. Por eso se suele decir que los chicos aprenden, a pesar de los maestros, o incluso, contra los maestros. Uno aprende, a pesar de la enseñanza, más allá de la enseñanza, un montón de cosas que no han sido propuestas intencionalmente.

Resumimos entonces esos sentidos, esas versiones que no se anulan entre sí sino que, en ocasiones, se complementan. Por un lado, lo más conocido: dar, transmitir, instruir, repartir conocimiento o información. Por el otro, la enseñanza entendida como provisión de guías para obrar en lo sucesivo. En tercer lugar, la idea del ejemplo, lo ejemplar, lo que debe ser seguido o imitado. Y, por último, la tarea de indicar, mostrar, señalar, exponer, dejar aparecer y hacer ver.

(...)

¿Cómo enseñar?

Enseñando[7]

Por suerte, hay varias instrucciones sobre cómo enseñar. Las instrucciones son relatos acerca de lo que se puede hacer (o lo que no es conveniente hacer) basados en lo que se ha hecho. Pero tienen una dificultad evidente: en tanto aquellas suelen estar basadas en la experiencia, su capacidad de ser transferidas es restringida.

El problema es el que sugiere George Steiner: "No es fácil entender cómo se produce la transmisión, así como la razón de que haya textos milenarios que, para algunas personas, no han perdido nada de su capacidad de provocación, de su vitalidad, de su fuerza para impresionar" (2005: 126). El asunto es conocido. La enseñanza es exitosa si consigue provocar, impresionar, despertar curiosidad, suscitar interés, etcétera. Pero a contramano de los numerosos expertos en motivaciones, despertares y habilidades para suscitar, Steiner sostiene que no es fácil entender cómo funciona. Es decir, que es poco lo que sabemos a priori sobre el destino de una enseñanza. O sabemos cuando ya es tarde. O sabemos que no sabemos y, entonces, sabemos lo más importante.

Jon Elster afirma: "Nada resulta menos impresionante que una conducta destinada a impresionar al otro" (1988: 99). ¿Cuál es el problema que el enunciado obliga a considerar? **Si la enseñanza coloca como meta principal de su actividad la búsqueda de un estado determinado en el otro, un estado emocional "X", ese estado nos elude. Nada impresiona menos que un *impresionador* profesional.** Por ejemplo, consideremos lo que habitualmente sucede con dos temas como la **creatividad** o la **espontaneidad**. La creatividad se ha vuelto un asunto bastante deseado, sobre todo, en los primeros niveles de la enseñanza escolarizada. Se repite aquí y allá que tenemos que inventar actividades que propicien la creatividad, formar niños creativos, libres, autónomos, etcétera. Pero ¿cuál es el obstáculo? Que **no es posible provocar creatividad mediante una orden o un deseo. La demanda creciente de creatividad no hace más que destacar su escasez.**

Otro tanto ocurre cuando pretendemos, por ejemplo, que los alumnos sean críticos o espontáneos. Son todos estados que hay que alcanzar y que, en cierta forma, motorizan la enseñanza. **Ya casi ni se escucha decir que tenemos que enseñar (mejor) para que los chicos aprendan, es decir, para que se apropien de los signos circulantes. Ahora, las estrategias de enseñanza o los esfuerzos para enseñar mejor están teñidos por la búsqueda de esos estados imposibles. ¿Por qué imposibles? No porque no existan; de hecho, existen seres creativos, naturales, espontáneos y críticos**[8]**. Lo que Elster indica es que, si pongo eso como la meta principal de mi actividad, tengo el fracaso garantizado**. Dice lo siguiente: "La actitud intencional es incompatible con estados que son esencialmente subproductos" (ibíd.: 93). Subproductos son aquellos estados cuyo intento de generarlos están condenados al fracaso. Los llama inaccesibles; es decir, la tentativa misma de producirlos impide su realización. No quiere decir que no se produzcan, sino que sólo se originan por añadidura o, como sostiene Elster, como subproductos de acciones realizadas con otro fines. Esto no significa que, como resultado de una enseñanza, no se consiga, a veces, que los chicos sean creativos, naturales, espontáneos y críticos. El problema es que eso nunca se produce intencionalmente. Es más, la intencionalidad —que, en apariencia, como sostuvimos en el comienzo, no puede faltar en el acto de enseñar- no

[7] En este libro, es posible localizar argumentos que procuran responder a esta pregunta tan actual y tan difícil, especialmente, en el capítulo 5 "Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia". En este sentido, priorizaré aquellos aspectos que se interrogan por el destino de una enseñanza.

[8] Intentamos utilizar las ideas de Elster para pensar la enseñanza de la experiencia dictatorial en la Argentina, en una mesa denominada "Memoria, educación y transmisión". El resultado fue publicado en un libro denominado Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentino reciente (Antelo, 2007).

garantiza nada y, en ocasiones, puede ser contraproducente, tanto como la tentativa de despojarse intencionalmente de intencionalidad. Entonces, hay una diferencia abismal entre enseñar la célula con la pretensión de obtener un chico creativo, natural, espontáneo o crítico y enseñar la célula porque es lo que se ha elegido hacer (esa es nuestra tarea), independientemente de esos estados imposibles anhelados y porque consideramos (con justificación o sin ella) que, para vivir en este mundo, se precisa saber sobre la célula. Por eso, la pregunta inmediata es: ¿qué pasa si se abandona la búsqueda de ese estado? ¿Con qué se queda un educador? Se queda a solas con la enseñanza. Que, siempre es oportuno recordar, es el oficio que reúne a los enseñantes. Esa es la tarea, ese es el foco de la tarea.

Ahora, ¿cómo se aprende a enseñar mejor? Esa es una pregunta distinta. Focaliza una pretensión, ambiciona una mejoría, quiere un resultado. Hemos destinado en este mismo volumen importantes dosis de energía para sugerir algunos caminos posibles en el inicio de la profesión. Pero, como veremos, el o **los resultados de una enseñanza —claro que la enseñanza tiene sus resultados- los que suelen ser lo más importante, llegan tarde y no siempre están en manos de los enseñantes**.

En general, es conocida la relación causal entre enseñanza y aprendizaje. Uno enseña; y el otro... puede aprender, o no. Pero si la enseñanza es un intento: ¿cuál es la garantía de que encuentre su rumbo? ¿Cómo y cuándo sabemos si el intento tiene éxito? ¿Cómo sabemos si llega a destino? Hablamos de destinos y destinatarios, y usamos estas expresiones postales, pues tienen utilidad. Alguien escribe una carta y, si nada definitivo se interpone, llega al destinatario: el ciclo se cierra. Pero las cartas pueden perderse y no encontrar a sus destinatarios. Otro tanto ocurre con una enseñanza. Puede haber enseñanza y, sin embargo, no producirse el aprendizaje (Basabe y Cois, óp. cit: 127). Las autoras recuerdan que, entre enseñanza y aprendizaje, no hay una lógica causal. Una cosa no lleva a la otra. Muestran con inteligencia y claridad la complejidad de los aspectos intencionales o incidentales a la hora de enseñar. Diferencian el esfuerzo sistemático y deliberado con la voluntad de Influenciar al otro, del aprendizaje ocasional que sucede "en ocasiones, sin conciencia de los efectos de sus acciones por parte de quien opera como fuente de esos conocimientos". Y afirman algo llamativo: "En estos casos hay aprendizaje, pero no, enseñanza" (ibíd.: 128).

(…)

Con las cartas, ¿sucede algo similar que con la enseñanza? ¿Toda enseñanza llega a destino? ¿Es el aprendizaje entonces el que sanciona una enseñanza? ¿Sólo sabemos que hubo una enseñanza cuando hay aprendizaje y no, antes? Las enseñanzas, ¿no se pierden? La cuestión se vuelve relevante en la medida que afecta los resultados de la enseñanza, los resultados de una educación. Como hemos planteado, en la tarea del enseñar, se buscan resultados esforzándose por armar una considerable y sofisticada provisión de guías para obrar en lo sucesivo (¿acaso no es eso estudiar?), consultando las guías que otros más sabios han elaborado, mostrando el trabajo que uno ejecuta sobre lo que ha decidido enseñar. Pero no tarda en aparecer la pregunta: "¿cómo sabemos que una enseñanza llega a destino?". No hay por qué temer en demasía que nuestro acceso a los resultados sea, por definición, postergado.

El problema, tal vez, radique en lo siguiente: aparentemente, el saber que uno produce acerca de la enseñanza es un saber que siempre llega después de los hechos, a posteriori.
No es que no haya un saber enseñar, un cómo enseñar mejor. Pero siempre uno accede a ello después de los hechos. ¿Cómo sabe uno que una enseñanza funciona? Si uno se orienta en la vida y pudo llegar, hubo algún plan que funcionó. Una vez que uno sabe

cuáles son los colores, las letras, la historia, la geografía, la matemática, la totalidad o una porción de algún conocimiento, uno sabe que allí hubo una enseñanza. Simplemente es posible decir que siempre llegamos después de los hechos, en términos de reflexión.

Por eso, la preocupación acerca de cómo enseñar es una preocupación legítima, pero equivalente a la pregunta de cómo atraer a alguien. Comparemos esas dos lógicas. ¿Cómo hago para que alguien se sienta atraído por lo que hago (a priori)? No es que no sepamos nada de la atracción, que es siempre un poco fatal, sino que lo sabemos a posteriori. Y eso es un tanto insoportable.

Philippe Perrenoud, cuyo indiscutido mérito consiste en haber diseminado en el terreno de los desconsolados enseñantes, deseosos de profesionalizarse, una buena dosis de (efímera y competente) tranquilidad lo dice, probablemente sin reparar en lo que dice, con total claridad. Considera como ejemplo del buen funcionamiento de su catálogo de competencias para enseñar mejor, al notable Elias Canetti. Un hermoso relato de Canetti sobre el origen de una voraz curiosidad por la lectura que, redoblando el homenaje, reproduzco:

> Mi padre leía cada día la *Neue Freie Presse* y era un gran momento cuando desplegaba lentamente su periódico. Ya no tenía ojos para mí una vez que había empezado a leer, yo sabía que no respondería en ningún caso, e incluso mi madre no le preguntaba nada entonces, ni en alemán. Yo pretendía saber qué podía tener aquel periódico que fuera tan atrayente; al principio, yo pensaba que era su olor; cuando estaba solo y nadie me veía, subía a la silla de un salto y olía con avidez el periódico. Sin embargo luego, me di cuenta de que la cabeza de mi padre no paraba de ir de un lado a otro del periódico; yo hice lo mismo, detrás de él, mientras jugaba por el suelo, incluso sin tener bajo los ojos el periódico que él sujetaba con las dos manos sobre la mesa. Un visitante entró una vez de improviso y llamó a mi padre, que se giró y me sorprendió leyendo un periódico imaginario. Entonces me habló incluso antes de ocuparse del visitante y me explicó que se trataba de letras, todas las letras pequeñas, ahí, y dio golpecitos encima con el índice. "Tú mismo las aprenderás muy pronto", añadió, y despertó en mí una curiosidad insaciable por las letras (Perrenoud, 2007: 64 y 65).

Suscitar el deseo de aprender. Despertar la curiosidad. Sí, claro. Pero ¿cómo sabemos que eso sucede? Tarde, siempre cuando ya ha sucedido. Y no sólo tarde, sino siempre dejándonos guiar por la dubitativa veracidad del relato y por el tiempo verbal que no deja mentir. Dos cuestiones se generan, entonces. Por un lado, el que manda en la enseñanza, como señalamos al principio, es siempre el otro. Por otro lado, existe el derecho a la indiferencia. ¿Qué quiere decir **derecho o la indiferencia**? Que el otro tiene derecho a no entrar en el intercambio. Por eso, el que enseña se muestra y siempre es más débil que el que está en posición de aprender. Con probabilidad, la celebración creciente de la formación de competencias omita deliberadamente el atolladero. Por fortuna, existen quienes ejercen su función intelectual para interrogar la complejidad de los oficios. Es el caso de Francois Dubet, que invierte el enfoque y abre un terreno propicio para sopesar el deterioro de la enseñanza. La hipótesis es que cuanto más apoyados estén determinados trabajadores en el oficio (es decir, que su trabajo pueda ser entendido y valorado como un oficio, como parece ser el caso de los formadores de adultos y los maestros de primaria), más serena es su experiencia de trabajo. Por el contrario, los profesores de secundaria (y los trabajadores sociales y mediadores) nunca saben qué produjeron. La diferencia la hace la posibilidad de objetivar el trabajo y decir: "Esta es mi obra, este es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo" (2006: 443). Dubet desconfía de lo que llama "la sofisticada y minuciosa retórica de las competencias".

Hemos puesto a circular esta idea en todo este libro, especialmente, a la hora de compartir los gajes del oficio. Si se presta atención, existe una distancia considerable entre formar competencias y hacer de la enseñanza una obra.